

- REUTER, Y. (1988). "L'importance du personnage". *Pratiques*, 60, pp. 3-22.
- \_\_\_\_\_ (1989a). *Le roman policier et ses personnages*. Vincennes, Presses Universitaires de Vincennes. Coleção "L'imaginaire du texte".
- \_\_\_\_\_ (1989b). "Éléments pour une typologie des romans policiers". *Revue Tapis Franc*, 2, pp. 77-97.
- SCHNEDECKER, C. (1989). "Comment reconnaître un policier?". *Pratiques*, 62, pp. 53-70.
- SCHNEUWLY, B. (1995). "De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotski et l'école". *Psychologie et Éducation*, 21, pp. 25-37.
- SCHWEIGHAUSER, J.P. (1984). "Les gangsters, les truands et les autres. Le roman noir français de l'après-guerre". *Le français dans le monde*, 187, pp. 30-32.
- VAN DINE, S.S. (1928) "Vingt règles pour le crime d'auteur". *American Magazine*. Retirado de LITS, M. (1989). *Pour lire le roman policier*. Bruxelles, De Boeck-Duculot, pp. 20-22.
- VANONCINI, A. (1993). *Le roman policier*. Paris, PUF. Coleção "Que sais-je?".

## 8. A EXPOSIÇÃO ORAL<sup>1</sup>

Joaquim Dolz  
 Bernard Schneuwly  
 Jean-François de Pietro  
 Gabrielle Zahnd<sup>2</sup>

Parece-nos evidente que a exposição deva ser tratada como objeto de ensino de expressão oral: "fazer uma exposição" – ou, segundo a terminologia freqüentemente utilizada na escola, um *seminário* – representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita freqüência nas salas de aula, nas aulas de francês, mas também nas de ciências, história etc.

1. DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F. e ZAHND, G. (1998). "L'exposé oral", in: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditeur, pp. 141-162. [N.T.]
2. Jean-François de Pietro e Gabrielle Zahnd são membros pesquisadores e docentes do Grupo Grafé, equipe de pesquisa do Departamento de Didática do Francês Língua Materna da Universidade de Genebra. [N.T.]

Uma pesquisa feita com os professores de 6ª série da Suíça francófona (Nidegger 1994; De Pietro e Wirthner no prelo) mostra, por exemplo, que 51% deles recorrem a seminários freqüentemente ou muito freqüentemente e que a exposição oral figura como a quinta entre as 21 atividades propostas no questionário, precedida somente pelas atividades de "leitura em voz alta" (70%), "compreensão oral de narrativa" (68%) e "compreensão de instruções e de manuais de utilização" (65%). Além disso, a exposição é a atividade mais freqüentemente mencionada por esses mesmos professores, quando se lhes pergunta, dentre as atividades propostas, as três que lhes parecem mais úteis para desenvolver o domínio da oralidade.

Entretanto, se a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados. Deste ponto de vista, a exposição permanece como uma atividade bastante tradicional, na qual, para qualquer tipo de pedagogia, vêm-se expor diante da classe as aquisições anteriores dos alunos – e mesmo seus *dons* –, quando não, meramente, a ajuda dos pais no momento da preparação...

A exposição representa, no entanto, um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e sobretudo para aquele(a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo.

Do ponto de vista comunicativo, a exposição permite construir e exercer o papel de "especialista", condição indispensável para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido. Esse gênero caracteriza-se também por seu caráter bastante monologal (Roulet

*et al.* 1985) e, por isso, necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório. A intervenção didática no trabalho sobre a exposição deve, portanto, levar em conta as dimensões comunicativas que lhe são próprias e que visam à transmissão de um saber a um auditório, mas também questões ligadas ao conteúdo, além, é claro, de aspectos mais técnicos, como procedimentos lingüísticos e discursivos característicos desse gênero oral.

### *O modelo didático da exposição oral*

#### Características gerais do gênero

A exposição é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de *bipolar*, reunindo o orador ou expositor e seu auditório. Assim, a exposição pode ser qualificada, segundo Bronckart *et al.* (1985), como um espaço-tempo de produção onde o enunciador dirige-se ao destinatário, por meio de uma ação de linguagem que veicula um conteúdo referencial. Mas, se esses dois atores encontram-se reunidos nessa troca comunicativa particular que é a exposição, a assimetria de seus respectivos conhecimentos sobre o tema da exposição os separa: um, por definição, representa um "especialista"; o outro é mais difícil de caracterizar, mas, pelo menos, apresenta-se como alguém disposto a aprender alguma coisa. Logo, o enunciador, por meio de seu discurso, tende a reduzir a assimetria inicial de conhecimentos. Ao longo de sua ação de linguagem, este leva em conta o destinatário, o que imagina que ele já saiba, suas expectativas e seu interesse.

As definições dos dicionários permitem distinguir melhor, para fins didáticos, a exposição de outros gêneros que lhe são aparentados: da *comunicação em congresso*, que é apresentada *diante de uma comunidade acadêmica*; do *relatório*,<sup>3</sup> em que é primordial a idéia de lista, de relato, de narrativa; e,

3. "Compte rendu", no original, que, nos dicionários bilingües, tem por tradução "relato", "relatório", "ata", "prestação de contas". [N.T.]

sobretudo, da conferência ou do discurso,<sup>4</sup> nos quais, se a temática é a mesma, a dimensão pública – representacional ou ritual, diria Goffman (1987) – impõe-se. Quanto à explicação, esta representa claramente, segundo Le Robert,<sup>5</sup> uma dimensão mais local de um “desenvolvimento destinado a fazer compreender algo”, que, de certa maneira, faz parte da exposição.

Finalmente, podemos pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa. Na perspectiva do ensino, em que se trata de construir um *objeto ensinável*, é sobre essas características que nos apoiaremos para definir os objetivos e elaborar modalidades de intervenção.

#### As dimensões ensináveis

*A situação de comunicação* – A exposição oral em sala de aula reúne o aluno que produz uma exposição e um público – alunos aos quais ele se dirige –, reunido para ouvi-lo, aprender algo sobre um tema, adquirir ou enriquecer seu conhecimento. A sinalização dos elementos dessa situação de comunicação será perceptível por meio de diferentes marcas dêiticas, como os pronomes pessoais *eu/nós e vocês (hoje, eu vou falar a vocês sobre etc.)*, por exemplo. A exposição constitui, de fato, uma estrutura bastante convencionalizada de aprendizagem – tanto para o expositor como para o auditório –, na qual um aluno, de certa maneira, toma o lugar do professor e experimenta esse mecanismo particular e bem conhecido, expresso no dito “é ensinando que se aprende”. Por isso, a exposição é também lugar de conscientização de seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento. Para atingir esse objetivo, é necessário construir com os alunos a noção de

4. Ou da “palestra”. [N.T.]

5. Dicionário da língua francesa. No *Aurélio* figuram “justificação, esclarecimento”. [N.T.]

“especialista”,<sup>6</sup> que funda a situação da exposição, pois, em geral, os alunos não representam claramente para si as diferenças de conhecimentos que os separam de seu auditório.

O papel do expositor-especialista é o de transmitir um conteúdo, ou, dito de outra forma, de informar, de esclarecer, de modificar os conhecimentos dos ouvintes nas melhores condições possíveis, procurando diminuir, assim, a assimetria inicial de conhecimentos que distingue os dois atores desse contexto de comunicação. Para fazê-lo, o expositor deve, primeiramente, construir uma problemática, levando em conta aquilo que os ouvintes já sabem sobre o tema abordado, assim como suas expectativas em relação a esse tema. Deve, igualmente, ao longo de sua exposição, avaliar a novidade, a dificuldade daquilo que expõe – permanecendo atento aos sinais que lhe são enviados pelo auditório –, e, na medida do necessário, dizer de outra maneira, reformular, definir. Por fim, ele deve ter uma idéia clara das conclusões às quais quer levar seu auditório. Mais concretamente, para assegurar um bom domínio da situação, o aluno-orador deve aprender a fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e de verificar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida, se todo mundo entende. Para assegurar uma boa transmissão de seu discurso, deve, igualmente, tomar consciência das condições que a garantem: da elocução clara e distinta à explicitação de aspectos metadiscursivos da exposição (plano, mudanças de tema, de partes etc.), passando pela legibilidade e pertinência dos documentos auxiliares utilizados.

6. [Em francês, *expert* – N.T.] De certa maneira, sobretudo quando o tema de uma exposição é decidido pelo professor, o aluno não é realmente um especialista; ele se torna. Aliás, é interessante constatar que nos documentos orais de referência sobre os quais nos apoiamos para delimitar o comportamento dos especialistas, notamos que estes se sentiam freqüentemente obrigados, na abertura de suas exposições, seja a justificar seu *status* de especialistas, seja a relativizá-lo. Entretanto, não retivemos essa dimensão como objeto de ensino, pois nos parecia necessário construir primeiramente o papel de especialista, antes de colocá-lo em questão...

*A organização interna da exposição* – Embora a exposição se inscreva, como vimos, num quadro interacional, seu planejamento é, em princípio, monogerado, isto é, gerenciado somente pelo expositor. Dito de outra forma, esse gênero nos dá uma ocasião privilegiada para trabalhar as capacidades de planejamento de um texto (relativamente) longo.

O planejamento de uma exposição exige, primeiramente, que se proceda a uma triagem das informações disponíveis, à reorganização dos elementos retidos e, por fim, à sua hierarquização, distinguindo idéias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada. Essas primeiras operações, que precedem o planejamento textual propriamente dito, devem ser objeto de um trabalho em sala de aula, para que as exposições dos alunos não se reduzam a uma seqüência de fragmentos temáticos sem ligação entre si. Operações tais como a pesquisa de elementos pertinentes num texto-fonte, sua hierarquização e sua organização podem ser objeto de atividades individuais ou em grupo, com correção coletiva para toda a classe.

Em seguida, a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna. Numa perspectiva de ensino, podem-se distinguir as seguintes partes:

- a) *Uma fase de abertura*, na qual o expositor toma contato com o auditório, saúda-o, legitima sua fala... É, de fato, o momento em que o expositor é instituído como tal, em que ele se define como um especialista que se dirige a um auditório, e em que este também é instituído como tal. Esta atividade é bastante ritualizada. Segundo as circunstâncias, ela exige um trabalho de figuração mais ou menos importante (Goffman 1974 e 1987). Muitas vezes, aliás, ela é em parte assegurada por uma terceira pessoa que serve de mediadora entre os atores principais. No contexto escolar, provavelmente em razão do caráter evidente ou imposto das tarefas e dos papéis, esta fase reduz-se, com frequência, a uma interpelação por parte do professor (*Antônio, venha para a frente da turma...*). É lamentável a pouca atenção dispensada a esta fase,

pois ela desempenha uma função importante na definição da situação, dos papéis e das finalidades da exposição que se seguirá.

- b) *Uma fase de introdução ao tema*, um momento de entrada no discurso. Trata-se de uma etapa de apresentação, de delimitação do assunto, que, além disso, fornece ao orador a oportunidade de legitimar as razões de suas escolhas, do ponto de vista adotado, de suas motivações etc. Esse primeiro contato do expositor com o público deve também mobilizar a atenção, o interesse ou a curiosidade dos ouvintes.
- c) *A apresentação do plano* da exposição. Para além de uma simples enumeração de idéias ou de subtemas, esta fase cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações de planejamento em jogo. Sua eficácia é dupla, esclarecendo, ao mesmo tempo, sobre o produto (um texto planejado) e sobre o procedimento (o planejamento).
- d) *O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* (cujo número deve corresponder ao que foi anunciado no plano).
- e) *Uma fase de recapitulação e síntese*, importante não só porque permite retomar os principais pontos da exposição, como também porque constitui uma fase de transição entre a exposição propriamente dita e as duas etapas de conclusão.
- f) *A conclusão*, que transmite uma “mensagem” final, mas que pode também submeter aos ouvintes um problema novo, desencadeado pela exposição, ou, ainda, dar início a um debate etc.
- g) *O encerramento*. A exposição encerra-se numa última etapa que é, de certa maneira, simétrica à abertura, comportando, frequentemente, agradecimentos ao auditório. Esta última fase, também bastante ritualizada, caracteriza-se, além disso, por sua configuração interacional, diferente da que se tem no corpo da exposição, pois nela intervêm muitas vezes a pessoa mediadora, o público etc.

Pode-se notar também que uma exposição é igualmente estruturada através de uma alternância entre discurso e apresentação de documentos diversificados. Essa alternância, quando freqüente e sistemática, pode também servir de trama à exposição e, então, ser anunciada no plano.

*As características lingüísticas* – O trabalho didático sobre o gênero exposição deve fornecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações lingüísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto. No caso da exposição, trata-se das seguintes operações, concernentes aos principais elementos do sistema textual da exposição:

- Coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas (*então, falemos agora da alimentação do castor [...]; / então, a esta dinâmica da diversificação / é preciso agora opor uma dinâmica contrária que é a dinâmica / unificadora [...]; então, chegamos ao capítulo histórico importante da codificação do francês central [...]*).
- Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as idéias principais das idéias secundárias (... *sobretudo...*); as explicações das descrições (*então esses elementos isolados / os sons as formas as significações nós chamamos de traços / então quando uma língua muda / é evidente que todos os traços não podem mudar ao mesmo tempo / por quê? Porque a comunicação precisa ser preservada / podemos mudar um pequeno elemento / isso não muda nada na compreensão mas se mudamos tudo ao mesmo tempo tem uma ruptura / que é preciso evitar então a mudança lingüística é extremamente lenta / e imperceptível*;<sup>7</sup> os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses (*portanto, o castor então o dia*

7. As etapas da explicação se apresentam assim:

- a) questão: *é evidente que todos os traços não podem mudar ao mesmo tempo / por quê?*
- b) resposta geral: *Porque a comunicação precisa ser preservada /*
- c) resposta desenvolvida (em forma de reformulação): *podemos mudar um pequeno elemento / isso não muda nada na compreensão mas se mudamos tudo ao mesmo tempo tem uma ruptura / que é preciso evitar*
- d) conclusão, que é uma retomada de a), mas de uma forma mais geral: *então a mudança lingüística é extremamente lenta / e imperceptível.*

*inteiro constrói conserta fecha os diques vigia os níveis da água procura alimento em resumo ele tem seus dias bastante ocupados [...], bom, agora eu gostaria de resumir – em duas palavras – nós vimos, então, que...*). O domínio dessas operações depende bastante do uso de marcadores de estruturação do discurso (*então, portanto, sobretudo* etc.); de organizadores temporais (*então, no momento* etc.); e dos tempos verbais (por exemplo, futuro na apresentação do plano da exposição: *então, ao longo desta conferência, falarei primeiramente da descrição deste animal eu farei uma descrição / como veremos, farei uma descrição em seguida*; futuros perifrásticos e imperativo, freqüentemente empregados para marcar as fases da exposição: *então, falemos agora de...; então, passemos agora a...; bom, agora, para terminar, vamos falar de...; então, tomemos a diversidade das línguas [...]*)

- Introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, esclarecer ou legitimar o discurso; para “assegurar a boa recepção do discurso pelo destinatário” (Coltier 1988): *então, justamente, enquanto o seguinte exemplo – de...*
- Reformulações (em forma de paráfrases ou de definições), a fim de esclarecer termos percebidos como difíceis ou novos: */ um arcaísmo, o que é? / é / uma palavra ainda viva entre nós, embora / em francês esteja fora de moda.*

De maneira geral, a exposição exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de níveis do texto. O plano, ou esquema, de uma exposição merece, assim, uma atenção particular: longe de ser somente um suporte auxiliar organizado pelo expositor, ele faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos. Sobre esse último aspecto do esquema, a dificuldade, entretanto, provém do fato de que muitos tipos de suportes são possíveis e de que sabemos quase nada a respeito do que

condiciona/influencia a passagem destes à realização oral da exposição. Com efeito, o suporte pode comportar o próprio texto da exposição, eventualmente completado por instruções prosódicas (entonação, pausas etc.), e dar lugar, então, a uma leitura, mais ou menos proficiente, às vezes entrecortada por um comentário, um caso;<sup>8</sup> no outro extremo, embora todas as soluções intermediárias sejam possíveis, o esquema pode resumir-se a algumas palavras-chave, a partir das quais o orador desenvolverá um texto em grande parte improvisado.

Goffman (1987, p. 178), tratando da conferência, distingue três “maneiras principais de dar vida às palavras pronunciadas: a memorização, a leitura em voz alta (...) e a fala espontânea”. Considerando, naturalmente, que a palavra espontânea constitui, sem dúvida, o “ideal geral”, às vezes realizado (mas, freqüentemente, com a ajuda de notas), o autor conclui entretanto que “o ponto decisivo para esta relação de dar vida à palavra pronunciada é que um número grande de conferências repousa sobre a ilusão da palavra espontânea” (p. 179), precisando, algumas páginas adiante, que: “escrever um texto em prosa falada e depois lê-lo de maneira proficiente é, pois, gerar a impressão de algo como a fala espontânea” (p. 199).

Então, será necessário “ler de maneira proficiente”, criando a ilusão de uma fala espontânea? Ou falar “espontaneamente”, com a ajuda de uma folha de notas como único apoio? Nada nos permite decidir... se forem somente objetivos didáticos que pretendemos atingir. De fato, os três modos de produção mencionados por Goffman, todos eles, devem ser trabalhados na perspectiva de um ensino coerente da oralidade, mas, evidentemente, em oportunidades diferentes; a representação teatral e a poesia aparecem naturalmente como lugares privilegiados para um

8. Entretanto, esse tipo de suporte nos parece mais característico dos gêneros assemelhados à exposição, que são o discurso e a conferência públicos.

trabalho de memorização; ao mesmo tempo, os gêneros calcados sobretudo numa construção coletiva—interativa—suscitam a fala espontânea. Com finalidades didáticas, reinterpretemos e forcamos a oposição entre leitura em voz alta e fala “espontânea”, em relação ao que observamos, tendencialmente, nos “orais de referência”. A oposição recobre a que existe entre a *conferência*, em que a própria formulação e os efeitos de estilo adquirem uma importância incrementada pelas circunstâncias enunciativas que a caracterizam, e a *exposição*, que constituiria, então, uma oportunidade privilegiada de exercício do discurso monológico de uma certa extensão não redigido.

Conseqüentemente, pensamos que seria didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento. No entanto, algumas passagens particularmente importantes em termos de conteúdo (enunciado de uma tese etc.) ou de estrutura (enunciados-chave como a abertura, a introdução da conclusão etc.) poderiam ser redigidas e lidas.

A oralização da exposição comporta também diversas características que fazem parte integrante do modelo didático e devem ser objeto de um trabalho em sala de aula. Globalmente, a oralização deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto* e *dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto etc. Mas a oralização participa também da retórica textual: captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. E a oralização contribui também para a estruturação da exposição, particularmente quando a voz marca uma mudança de nível textual: passagem do texto ao paratexto; introdução de um exemplo etc. É

claro que, como vimos no Capítulo 3,<sup>9</sup> a oralização inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que escande as partes etc.

*Objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição* – Tendo por base o modelo didático assim definido, podemos agora precisar, num nível mais global, os principais objetivos que permitem o acesso a um domínio da exposição oral, da seguinte maneira:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;
- exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- estruturação de uma exposição; hierarquização das idéias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização das notas.

9. Ver Capítulo 6 deste volume. [N.T.]

## Duas seqüências didáticas para ensinar a exposição oral

Como mostra o modelo didático que apresenta as capacidades em jogo numa exposição, este constitui um objeto de ensino substancial e complexo, que solicita um número impressionante de conhecimentos práticos. Quando nos situamos na perspectiva de um ensino global da língua, não compartimentado e mesmo interdisciplinar, a exposição torna-se um objeto privilegiado. Mas isso também levanta a questão das escolhas didáticas: o que se deve ensinar? Podemos deixar certas coisas de lado? Essa complexidade não corre o risco de levar a uma seqüência excessivamente rica, senão interminável?<sup>10</sup> Isso é preciso, evidentemente, evitar a qualquer preço!

De fato, a importância da exposição, tanto no contexto da escola como no da vida social, assim como a importância das capacidades que lhe dizem respeito – que contribuem todas para definir o domínio do gênero e devem, então, de uma maneira ou de outra, ser abordadas – justificam que o gênero “exposição” seja trabalhado várias vezes durante a escolaridade, nas suas diversas variações (tais como a exposição biográfica, a exposição explicativa etc.), para que tudo não seja abordado ao mesmo tempo, mas sim distribuído nas diversas variações do gênero e nas diferentes séries. Mesmo que a idéia de globalidade subsista, torna-se possível, assim, repartir os objetivos didáticos em função do que parece mais importante e mais apropriado a uma determinada idade e a uma determinada variedade, de tal forma que uma seqüência não exceda, em nenhum caso, 15 aulas. As duas seqüências apresentadas nas próximas páginas exemplificam esse tipo de distribuição.

10. Mesmo porque, às capacidades de linguagem se acrescentará, ainda, todo o trabalho sobre o conteúdo a ser tratado na exposição...

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A EXPOSIÇÃO ORAL NA ESCOLA PRIMÁRIA<sup>11</sup>

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação.  Sensibilização a um gênero textual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o contexto de produção de uma exposição oral.</li> <li>Dar sentido ao conjunto de atividades.</li> <li>Colocar questões sobre uma exposição.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Escuta de uma conferência.</li> <li>Discussão sobre a apresentação.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravação de uma conferência sobre o escorpião.</li> </ul>	1 h
OFICINA 1:  Escutar uma conferência de um adulto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Familiarizar-se com uma exposição oral de adulto.</li> <li>Ter uma apreciação global de uma exposição.</li> <li>Escutar atentamente para completar um guia de escuta.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Aquisição de conhecimentos sobre o castor (tema da conferência).</li> <li>Escuta da exposição "O castor" e tomada de notas.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravação da exposição "O castor".</li> <li>Duas fichas para tomada de notas.</li> </ul>	1 h
OFICINA 2:  Tomar notas para preparar a exposição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selecionar informações a partir de um texto escrito.</li> <li>Elaborar anotações a fim de facilitar a exposição.</li> <li>Exercitar-se na utilização de notas para a exposição oral.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Leitura de um texto sobre o lobo.</li> <li>Escolha de palavras-chave.</li> <li>Tomada de notas.</li> <li>Treinamento para a exposição a partir de notas.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Texto sobre o lobo.</li> <li>Uma ficha para tomada de notas.</li> <li>Um gravador portátil.</li> </ul>	1 h
OFICINA 3:  Construir uma exposição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher um tema para a exposição.</li> <li>Coletar documentos de referência.</li> <li>Documentar-se.</li> <li>Preparar notas para a exposição.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Escolha de um tema.</li> <li>Anotação escrita dos conhecimentos sobre o tema.</li> <li>Visita a um centro de documentação.</li> <li>Pesquisa de documentos.</li> <li>Leitura de documentos.</li> <li>Anotações.</li> <li>Balanço de conhecimentos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uma ficha para pesquisa de documentos.</li> <li>Obras diversas.</li> </ul>	4 hs

11. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no Brasil. [N.T.]

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
OFICINA 4:  Aprender a reformular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reformular palavras difíceis.</li> <li>Utilizar diferentes maneiras de introduzir uma reformulação.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Escolha das palavras a reformular.</li> <li>Encontrar as reformulações.</li> <li>Encontrar os introdutores de reformulação.</li> <li>Jogo de reformulação.</li> <li>Pesquisa de reformulações.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Duas fichas de atividades.</li> <li>Um jogo por grupo de reformulações.</li> </ul>	2 hs
OFICINA 5:  Organizar o seminário.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planejar o seminário ou a exposição.</li> <li>Articular as diferentes partes da exposição.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Escuta de uma introdução.</li> <li>Preparação do conteúdo de uma introdução.</li> <li>Escuta de um resumo.</li> <li>Comparação de resumos.</li> <li>Observação da articulação das diferentes partes.</li> <li>Comparação de introdutores de uma outra exposição.</li> <li>Observação dos encerramentos.</li> <li>Preparação de uma conclusão.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravações de introduções e de resumos.</li> <li>Trechos de conferência.</li> <li>Quatro fichas de atividades.</li> </ul>	2 hs
PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar a palavra diante da classe.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Coordenação da distribuição da palavra entre os alunos.</li> <li>Treinamento para a exposição.</li> <li>Apresentação sucessiva dos grupos.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Um gravador portátil.</li> <li>Duas folhas contendo as oito regras para um seminário.</li> </ul>	1h  + as apresentações



SEQÜÊNCIA DIDÁTICA: A EXPOSIÇÃO ORAL NA ESCOLA SECUNDÁRIA<sup>12</sup>

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação da situação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Despertar a curiosidade pelo tema escolhido/motivar os alunos.</li> <li>Elaborar questões com relação ao tema.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de um documento desencadeador.</li> <li>Discussão, levando à formulação de questões.</li> <li>Escolha dos (sub)temas a trabalhar.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento em vídeo ou áudio (eventualmente escrito).</li> </ul>	1/2 h
Preparação de exposições.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar uma primeira exposição.</li> <li>Efetuar uma primeira parte do trabalho sobre os conteúdos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Trabalho em grupo: preparação da exposição (cada grupo recebe uma documentação apropriada sobre o tema escolhido).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documentação (escrita, em áudio e audiovisual) sobre o(s) tema(s) selecionado(s).</li> </ul>	3 hs
Produção inicial;  Primeiras apresentações de exposições.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Observar as capacidades dos alunos e suas lacunas, a fim de definir os aspectos do gênero que serão objeto de ensino/aprendizagem.</li> <li>Fazer emergir, por meio da avaliação coletiva, as representações dos alunos em relação à exposição.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Apresentação de exposição por um representante(s) de cada grupo.</li> <li>Avaliação pela classe.</li> <li>Síntese das observações (aquisições e dificuldades dos alunos na elaboração e na apresentação).</li> <li>Estabelecimento de um esquema da exposição (definindo as condições de base da exposição a ser preparada: tema, objetivos, situação de comunicação etc.).</li> <li>Definição da continuação do trabalho.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Esquema de exposição (elaborado durante o módulo, conferir 4).</li> </ul>	90 min.

12. 3ª e 4ª ciclos do ensino fundamental no Brasil. [N.T.]

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
OFICINA 1  Utilizar as fontes de informação.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber buscar documentação.</li> <li>Saber selecionar informações em documentos de diversos tipos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Discussão (dirigida) a propósito das fontes disponíveis, dos lugares onde buscar informações.</li> <li>Estabelecimento de uma grade para a seleção de informações num documento.</li> <li>Tomada de notas seletiva a partir de um documento.</li> <li>Apreciação coletiva.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento a ser analisado.</li> <li>Grade de análise (elaborada ao longo da atividade, conferir 2).</li> </ul>	90 min.
OFICINA 2  Escutar e analisar uma exposição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Saber escutar uma exposição, obtendo informações sobre o tema.</li> <li>Apreender as características globais do gênero (situação de comunicação, finalidades, estrutura).</li> <li>Detectar e analisar os mecanismos de linguagem do expositor.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Preparação da escuta de uma exposição, pela elaboração de um guia de escuta.</li> <li>Escuta guiada pelo guia de escuta.</li> <li>Discussão e avaliação</li> <li>Análise de algumas características da exposição e de alguns mecanismos de linguagem (em grupos).</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guia de escuta (elaborado ao longo da atividade, conferir 1).</li> <li>Documento em áudio ou audiovisual, apresentando uma exposição de um especialista.</li> <li>Questionário baseado em passagens transcritas.</li> </ul>	90 min.
OFICINA 3  "Explicar".	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dominar os mecanismos verbais.</li> <li>Saber utilizar os suportes auxiliares.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Escuta e análise de um documento em áudio.</li> <li>Observação do esquema verbal de explicação e estabelecimento de conclusões</li> <li>Escuta e análise do mesmo documento, na forma audiovisual: observação do recurso feito aos suportes.</li> <li>Produção de explicação com suporte.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento audiovisual que contenha uma seqüência explicativa ilustrada.</li> <li>Ficha de conclusões.</li> <li>Suportes diversificados de explicação, ligados com um aspecto da temática.</li> </ul>	90 min.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
OFICINA 4  Estruturar uma exposição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e utilizar fórmulas apropriadas para estruturar uma exposição.</li> <li>Distinguir as principais partes de uma exposição.</li> <li>Produzir uma abertura.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Reconstituição da estrutura de uma exposição, a partir das marcas de estruturação utilizadas.</li> <li>Pesquisa, por meio de paráfrases, de outras fórmulas utilizáveis para estruturar uma exposição.</li> <li>Produção de uma abertura de exposição, análise e discussão dessas produções.</li> <li>Confronto com produções de especialistas.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cartões contendo expressões de estruturação.</li> <li>Ficha de trabalho com expressões para parafrasear.</li> <li>Gravações de aberturas feitas por especialistas.</li> <li>Guia de escuta.</li> </ul>	90 min.
OFICINA 5  A exposição: uma fala.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tomar consciência das características de uma apresentação oral.</li> <li>Analisar e discutir diferentes formas de notas, utilizadas como suporte para a exposição.</li> <li>Saber preparar notas para uma apresentação.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Assistir a uma exposição lida.</li> <li>Discussão.</li> <li>Análise comparativa das diferentes formas de notas utilizadas pelos especialistas.</li> <li>Apreciação coletiva.</li> <li>Preparação de notas e outros suportes (em grupos).</li> <li>Exercício de apresentação diante do grupo.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento audiovisual apresentando uma exposição lida.</li> <li>Documento contendo notas redigidas por especialistas para exposições.</li> </ul>	90 min.
OFICINA 6  Recapitulação e elaboração de uma lista de controle.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recapitular os principais aspectos da exposição trabalhados.</li> <li>Saber reconhecer em trechos os princípios e mecanismos trabalhados.</li> <li>Preparar-se para utilizar esses mecanismos e princípios.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Recapitulação do que foi feito ao longo da seqüência.</li> <li>Retomada dos principais mecanismos e princípios por meio da escuta de trechos selecionados da exposição de um especialista.</li> <li>Estabelecimento de uma lista de controle.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Documento audiovisual contendo trechos da exposição de um especialista.</li> </ul>	45 min.

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
PRODUÇÃO FINAL  Segunda apresentação de exposições.  Encerramento da atividade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir uma exposição sobre o tema tratado.</li> <li>Discutir/avaliar as exposições apresentadas.</li> <li>Avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da seqüência.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Preparação (em grupos) das apresentações.</li> <li>Apresentações (representante(s) de cada grupo).</li> <li>Discussões/avaliação das produções.</li> <li>Balanco e avaliação dos progressos realizados.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravador ou filmadora para registrar as exposições dos alunos.</li> </ul>	2 hs.
DESDOBRAMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomar posteriormente os aspectos trabalhados ao longo da seqüência.</li> <li>Aprofundar o tema tratado ou explorá-lo de outras formas.</li> <li>Avaliar novas produções.</li> <li>Etc.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Preparação individual de novas exposições.</li> <li>Apresentação de exposições a outros públicos que não sejam a classe.</li> </ol>		

*Dos objetivos às atividades: alguns exemplos* – O leitor encontrará dois exemplos concernentes à exposição oral no Capítulo 4.<sup>13</sup> Um diz respeito à reformulação; o outro, à aprendizagem da tomada de notas para produzir uma exposição sem texto escrito. Apresentamos, a seguir, dois outros exemplos. O primeiro exemplo diz respeito à estruturação da exposição; a importância dessa dimensão justifica que seja abordada a cada vez que trabalhamos a exposição. Eis por que apresentaremos atividades destinadas aos 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> ciclos e aos 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ciclos, tentando mostrar as diferenças na maneira de trabalhar nesses dois níveis de ensino. O segundo relaciona-se com o conteúdo da exposição: como trabalhá-lo? Individualmente ou em grupo? Em casa ou na escola? Antes ou durante a seqüência?

13. DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. (1998). "La séquence didactique: Une démarche d'enseignement de l'oral", in: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditeur, pp. 91-114 (não traduzido neste volume). [N.T.]

*Estruturar uma exposição* – A articulação coerente do discurso permite distinguir as diferentes partes do gênero (abertura, introdução, apresentação do plano, desenvolvimento do tema, resumo/síntese, conclusão, encerramento) e os diferentes subtemas no desenvolvimento e permite organizar seu conteúdo, adotando um procedimento de agrupamentos e hierarquização das informações. A articulação constitui uma das condições fundamentais para ter sucesso na realização: dominar a técnica da exposição é, em grande parte, aprender a bem estruturá-la.

O objetivo didático preciso é, em primeiro lugar, ensinar os alunos a planejar sua exposição de maneira, a um só tempo, coerente e explícita. Trata-se também, por um lado, de sensibilizá-los para a diversidade dos marcadores de articulação que asseguram a inteligibilidade da mensagem, sustentando a coesão das estruturas do texto e a coerência temática, e, por outro, de enriquecer seu repertório lingüístico em termos de expressões de estruturação úteis para a exposição.

*A introdução* – Para trabalhar a introdução no nível das séries iniciais (ver Oficina 5 no quadro), começamos por fazer com que os alunos escutem o início de uma exposição, fornecendo-lhes um “guia de escuta” que contém certas coisas que o expositor diz e outras que ele não diz, e pedindo-lhes que assinalem o que ele realmente diz. Após a correção e alguns comentários sobre o que (por que e como) aparece, o professor pede aos alunos que selecionem, numa lista, os elementos que lhes parecem mais importantes para introduzir uma exposição:

Módulo 5, atividade 2

Dentre os elementos abaixo, assinale aqueles que você acha que são importantes para introduzir um seminário:

1. Eu anuncio sobre o que vou falar.
2. Eu digo por que o assunto me interessa.
3. Mostro uma foto, sem dizer nada.

4. Estabeleço ligações com minhas experiências vividas ou as dos ouvintes.
5. Coloco uma questão-isca que desperte a curiosidade de meus colegas.
6. Exprimo o que sinto em relação a meu assunto.
7. Entro diretamente no assunto e forneço todas as informações que possuo.
8. Delimito o assunto que será tratado.

Essa etapa deveria permitir aos alunos que percebessem que uma introdução visa, ao mesmo tempo, chamar a atenção do auditório (expressão de um ponto de vista pessoal, humor, anedota, interpelação do auditório por meio de perguntas etc.) e definir (situar, delimitar) claramente o tema que vai ser tratado (título, eventualmente na forma de reformulação; informações que permitam situar o tema; os cenários; delimitação do tema tratado etc.<sup>14</sup>).

Uma última etapa, durante a qual os alunos produzem eles próprios uma introdução, fecha essa oficina. As produções dos alunos, preparadas em grupo, podem simplesmente refletir o estágio atual de sua preparação com vistas à produção final. Entretanto, muitas vezes é mais interessante dar algumas instruções suplementares nessas fases de produção simplificada. Assim, pode-se, nessa etapa, definir o auditório ao qual os alunos deverão se dirigir: pessoas aficionadas por tema, desinformadas etc. Pode-se também lhes pedir para selecionar, na lista dos elementos da introdução, três elementos que deverão ser incluídos em sua produção.

*A articulação das diferentes partes* – Aqui, a tarefa de linguagem consiste em marcar claramente as diferentes partes que constam do desenvolvimen-

14. Pode-se considerar que o resumo faz parte da introdução ou que constitui uma fase autônoma; isso não é tão importante, desde que essa dimensão seja, de uma ou de outra maneira, levada em conta. Quando se trabalha o resumo, pode-se, por exemplo, pedir que se observe uma primeira apresentação, listar as fórmulas que introduzem os diferentes elementos do resumo e, em seguida, pedir aos alunos para transformá-las, recorrendo a fórmulas que contenham verbos no futuro etc.

to da exposição, após havê-las anunciado na apresentação do plano. As seguintes atividades são propostas no secundário<sup>15</sup> (Oficina 4 no quadro):

- 1) Os alunos ordenam cronologicamente as fórmulas de estruturação que lhes são apresentadas desordenadamente. Recebem um envelope (por grupo), contendo expressões que funcionam como marcadores das diferentes etapas do discurso (cada uma delas é escrita num cartão e os cartões são misturados). Trata-se de expressões retiradas da exposição de referência a que o conjunto da classe assistiu anteriormente.

- vou tentar explicar-lhes hoje...
- então, para fazê-lo, primeiro vou lhes falar de... - isso nos conduzirá a... - e, para terminar, abordarei...
- então, tomemos a primeira questão, isto é... - então, vejamos o exemplo de... - então, falei de... e vou agora passar a...
- chegamos então ao capítulo...
- agora, eu gostaria de resumir em duas palavras...
- então, coloco uma questão à guisa de conclusão...
- e isso é tudo e eu lhes agradeço por sua atenção...

Os alunos tentam reconstruir um encadeamento possível. Cada grupo apresenta sua solução. A classe assinala as incoerências, avalia as diferentes possibilidades etc. A atividade permite uma tomada de consciência do papel desempenhado por esses marcadores, tanto para estruturar a exposição que se prepara quanto para facilitar a compreensão do auditório. Ela permite também evidenciar a construção global de uma exposição.

15. Equivalente aos 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ciclos do ensino fundamental brasileiro (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). [N.T.]

- 2) O repertório de fórmulas disponíveis é enriquecido. Os alunos parafraseiam as que foram fornecidas na Atividade 1. Eles dispõem de uma ficha de trabalho onde figuram as expressões (em itálico) para parafrasear:

Apresentação do assunto

*vou tentar explicar-lhes...*

algumas fórmulas possíveis:

- o assunto de minha exposição será
- gostaria de falar-lhes sobre
- queria explicar-lhes
- minha exposição abordará...

Entrada no assunto, preparação do desenvolvimento

*então, tomemos a primeira questão, isto é...*

- então, começemos por
- vejamos primeiramente
- vamos primeiramente examinar
- então, primeiro ponto:

Seqüência do desenvolvimento / mudança de tema

*então, falei de... e vou agora passar a...*

- depois de ter..., vamos agora abordar...

- isso para..., passemos agora a...

*chegamos agora ao capítulo...*

- a etapa seguinte é agora...
- a questão que abordaremos agora é...
- isso nos leva / faz chegar a...

Anúncio (começo) da conclusão

*gostaria agora de resumir em duas palavras*

– em resumo...

– podemos agora recapitular...

*então colocó uma questão como conclusão*

– então, como conclusão, gostaria de colocar a seguinte questão...

– para concluir

- 3) Guiados por uma ficha de trabalho, os alunos escutam modelos de referência. O professor pede que escutem passagens significativas e os alunos anotam como o expositor passa de um tema a outro (anúncio de cada parte) e que tempos verbais utiliza. Em seguida, faz-se uma recapitulação das principais observações (*Para que serve uma introdução? Ela é necessária? Etc.*)

*Preparação e compreensão do conteúdo* – Os problemas ligados à preparação e à compreensão do conteúdo de uma exposição representam uma dificuldade maior na realização de uma seqüência didática sobre a exposição: como fazer para produzir exposições iniciais consistentes sem trabalhar previamente o conteúdo? Como fazer para em seguida manter o interesse dos alunos, se estes vão trabalhar com um conteúdo já apresentado anteriormente? Trabalhar um conteúdo novo... mas isso significa uma sobrecarga importante de trabalho! Ainda, devemos também nos perguntar como trabalhar esse conteúdo: em grupo? Individualmente? Na escola? Em casa?...

A questão é, pois, refletir sobre a maneira como o conteúdo poderia ser abordado de maneira eficaz e estimulante. Globalmente, parece-nos, em primeiro lugar, que o trabalho sobre o conteúdo deve estar estreitamente ligado ao trabalho lingüístico: com efeito, frisamos no modelo didático que a exposição consistia em se apropriar de um conhecimento a partir do enquadramento fornecido pelo gênero. Como se pode ver nos quadros acima, que apresentam a estrutura de conjunto das seqüências, exploramos duas maneiras diferentes de tratar a questão dos conteúdos.

No primário, em primeiro lugar, todos os alunos trabalham sobre um mesmo conteúdo, a partir do mesmo material (Oficina 2), para aprender a tomar notas e produzir uma pequena exposição. Tendo por base essa aprendizagem, os alunos escolhem um tema, localizam documentos e lêem-nos, tomando notas para a exposição. Baseados nessas notas, completadas se necessário, apresentam suas exposições.

No secundário,<sup>16</sup> o procedimento foi o seguinte:

1. apresentação da situação;
2. trabalho em grupos, visando a uma primeira apropriação parcial do conteúdo, conduzido sem atividade didática sobre o gênero e finalizado por apresentações iniciais que, mesmo que fossem indicativas das necessidades de linguagem dos alunos, deveriam apresentar uma certa substância;
3. a partir daí, seria possível trabalhar mais especificamente o gênero “exposição”, sobre um tema único, considerando-se que uma parte do trabalho sobre o conteúdo já tinha sido efetuada;
4. retomada do conteúdo pelo grupo para preparar uma exposição em função das aprendizagens efetuidas.

Nos dois casos, há interação entre momentos dedicados ao trabalho sobre a forma da linguagem e momentos consagrados à pesquisa de documentação para se tornar especialista num domínio em relação aos outros alunos que formarão o auditório.

As produções dos alunos e sua avaliação

*As produções dos alunos* – A observação das exposições produzidas pelos alunos que não seguiram um ensino específico mostra numerosas dificuldades bem conhecidas pelos professores: ausência de apresentação da situação, de justificativa do tema escolhido e de “captação” do auditório;

16. Equivalente aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, no Brasil.

ausência de anúncio do plano da exposição, resultando freqüentemente num desenvolvimento “sem pé nem cabeça”, no qual as mudanças entre as partes são indicadas de maneira mínima; falta de consideração do auditório, manifestada, por exemplo, pelo emprego de termos desconhecidos; ausência de recapitulação, de fechamento (ou fechamento “mínimo”: *pronto...*) etc.

As produções que recolhemos ao final da seqüência didática mostram que esses diferentes aspectos podem ser objeto de um ensino que transforma sensivelmente as *performances* dos alunos. Vejamos alguns exemplos:<sup>17</sup>

#### Exemplo de exposição sobre a toupeira (aluno de nove anos):

(...) a toupeira mede 14 centímetros / como vocês vêem aqui [o aluno mostra a imagem de uma toupeira a seus colegas] / a fêmea é menor que o macho / seu peso é de 70 a 80 gramas / isto é, menos que uma barra de chocolate / sua pelagem é curta, reta e abundante / aveludada / aveludado quer dizer macio / seus pêlos são / ahn os pêlos de um cachorro nascem num mesmo sentido / quando vocês acariciam neste sentido / eles bem que gostam / mas se / eles bem que gostam / mas se vocês os acariciam no outro sentido, a contrapelo / eles não gostam / então, a toupeira ela tem pêlos bem retos / então se vocês a acariciam num ou noutro sentido / não incomoda /...

#### Exemplo de exposição sobre o falcão (aluno de nove anos):

(...) eu vou fazer pra vocês a descrição do falcão / o falcão é uma ave de rapina diurna / de rapina significa caçadora / diurna significa que ele pega suas presas de dia / os falcões não têm a mesma plumagem / é por isso que os chamamos de variáveis / isso muda nos diferentes países e cada espécime é diferente / isto é, cada falcão é diferente / o tamanho do macho é 50 centímetros / como vocês vêem aqui [o aluno mostra a imagem de um falcão] / ...

17. Os exemplos de atividades para o primário fazem parte da seqüência didática “Expor oralmente (O seminário)”, não publicada, elaborada por Muriel Wacker. Os trechos de seminários de alunos de nove anos provêm das produções que se seguiram à realização da seqüência.

No nível secundário, o trabalho realizado a propósito da diversidade dos procedimentos lingüísticos de estruturação é claramente perceptível no momento da realização das exposições finais. Observa-se, com efeito, uma abundância de expressões de estruturação. Eis dois exemplos:

#### Anúncio do plano de uma exposição:

(...) então, nós vamos apresentar-lhes uma exposição sobre o francês na Suíça francófona / a opinião de alguns especialistas / primeiramente / nós vamos falar da opinião / de um / de uma jornalista / em seguida nós abordaremos a influência dialetal // e para terminar nós vamos falar da influência dos regio... dos regionalismos

#### Esquema de uma estrutura de exposição, seguindo uma progressão coerente:

/ então, tomemos a primeira questão / isto é, onde e quando o afrancesamento começou?...

/ então, eu vou agora passar aos regionalismos no francês...

/ primeiramente...

/ em segundo lugar...

/ em terceiro lugar...

/ chegamos agora ao capítulo do sotaque dos habitantes da Suíça francófona...

/ eu gostaria agora de resumir em duas palavras...

É preciso notar que certos alunos recorrem a outros procedimentos de marcação da estrutura, que poderíamos chamar de mínimos, que consistem em “simplesmente” indicar as mudanças de temas por uma mudança de enunciador (se eles são vários apresentando um seminário) ou por uma variação dos traços prosódicos, coincidente com a introdução do novo tema. Além disso, observamos, por vezes, uma sobrecarga desses marca-

dores, tornando o texto um pouco artificial. Poderíamos ser tentados a ver nisso um efeito negativo de um ensino sistemático, estruturado, de um gênero como a exposição (Nidegger *et al.* 1997). Nós preferimos pensar que se trata de uma etapa necessária no desenvolvimento da linguagem, semelhante a um bebê que nomeia com o mesmo termo que acaba de aprender todos os objetos que designa. A estruturação da exposição é, primeiramente, dominada graças a um controle intenso e, às vezes, excessivo, antes de ser realmente internalizada e tomar a aparência de uma operação natural.

Numa seqüência experimentada no secundário, sobre “o francês da Suíça francófona”, dois problemas apareceram, que tratamos de corrigir em seguida. A complexidade talvez excessiva do tema tratado, da exposição de referência analisada pelos alunos e dos documentos que lhes eram propostos, assim como a ausência – nessa fase experimental – de um módulo dedicado especificamente à questão das anotações e de sua oralição, levaram a maior parte dos alunos a ler as exposições (quase) inteiramente redigidas, ou mesmo copiadas dos documentos de referência. Entretanto, esses problemas nos mostram, de certa maneira em negativo, a própria importância do trabalho que deve ser efetuado sobre as anotações e a atenção que deve ser dada à questão do conteúdo (conferir Capítulo 2).<sup>18</sup>

*Pistas para avaliar as exposições orais* – Os critérios – explícitos e transparentes – de avaliação serão os diferentes objetivos selecionados a partir das características específicas da exposição que são expressas no modelo didático. Esses objetivos são claramente enunciados ao longo das oficinas, pontuando a seqüência.

Uma primeira avaliação, que poderíamos considerar diagnóstica, acontece, no secundário, no começo da seqüência, depois das produções iniciais dos alunos ou, no primário, quando das apresentações na Oficina 2. Na verdade, essas produções devem dar a conhecer as capacidades iniciais ou preexistentes, assim como as representações que os alunos têm

18. Ver capítulo 6 desta tradução. [N.T.]

do gênero textual, objeto de ensino. Essa avaliação deve, assim, servir, como seu nome indica, para pôr em prática um projeto de aprendizagem que permita resolver as dificuldades encontradas pelos alunos. Ela também servirá como justificativa ou motivação para a continuidade do trabalho que resta a ser realizado ao longo de toda a seqüência.

No caso da exposição, a avaliação em questão fará aparecerem, por exemplo, problemas ligados a operações de linguagem tais como: a gestão do conteúdo informativo (problematização...), sua estruturação adequada/coerente (hierarquização dos temas, sua co-articulação por meio dos marcadores de estruturação...), ou problemas relativos à consideração das características da interação social ou do contexto situacional próprio à exposição (enunciador, destinatário, finalidade, lugar de produção da ação de linguagem etc.).

Ao longo das diferentes oficinas, professores e alunos podem, pois, praticar avaliações reguladoras interativas que permitam valorizar as aquisições dos alunos ou remodelar, em função das constatações feitas, a continuidade do projeto didático. À medida que os alunos são levados freqüentemente a trabalhar em grupos, eles também têm a possibilidade de interagir, de se corrigir mutuamente ou de se autocriticar, apoiando-se na observação crítica de um colega.

Concretamente, uma tal regulação-avaliação é possível, na seqüência do secundário, quando do módulo dedicado à *utilização de suportes materiais* (para apoiar, ilustrar ou enriquecer o discurso). Primeiro, os colegas do grupo (durante a preparação), e, em seguida, os alunos-ouvintes do conjunto da turma podem ser convidados a fazer uma crítica das apresentações de fragmentos de exposições orais em que os expositores exercitam-se em explorar mapas, transparências com tabelas, gráficos etc. ou fitas em áudio e vídeo. No exemplo abaixo, um aluno E1 tenta explorar e justificar, diante da classe, a utilização que fez, numa breve exposição sobre a fala dos valdenses, de uma transparência que fornecia alguns dados estatísticos e exemplos de regionalismos que foram retirados de uma investigação realizada por pesquisadores:

E1 então / eu vou lhes falar sobre o modo de falar dos valdenses / eu vou me apoiar numa pesquisa que fizeram / que pessoas fizeram / que / espera / a pesquisa que foi feita no Cantão de Vaud / que inclui / que inclui há sotaques no Cantão de Vaud? Tem palavras próprias do Cantão de Vaud?

E1 aponta para uma transparência:

Então tem em 52 pessoas / 52 pessoas / entrevistadas / que responderam sim para a questão se os valdenses têm um sotaque especial / e em 52 pessoas entrevistadas / tem também 52 que responderam sim / que existem palavras especiais / então as palavras especiais que apareceram / então tem / panosse [mostra] / quem sabe o que isso quer dizer? / classe (...)

E1 e / tem 24 em 52 que mencionaram a palavra panosse / um charco

cl. uma poça

E1 e / tem 13 que mencionaram esta palavra / um trabedzet /

cl. (...)

(...)

E1 a roille /

cl. (...)

E1 s'encoubler<sup>19</sup> / bom / isso / todo mundo conhece / e / red-zi-pé-ter /

cl. (...)

E1 coter / é alguém que abre uma porta / e que a fecha / (...) e pior tem um bocon e / isso / ninguém soube o que era /

cl. (...)

E1 depois / concluindo / vemos que globalmente a metade / dos / valdenses / empregam os termos franceses / e que / os franceses os conhecem /

19. "Tropeçar" em francês da Suíça. [N.T.]

E1 aponta:

aí / tem palavras francesas e lá os que não as conhecem / é metade metade pô

Na discussão que se segue a essa produção, os alunos-ouvintes comentam a *performance* de seu colega. Eles dizem, por exemplo: "estava bom"; "ele fez gestos"; "ele mostrou bem sua transparência" etc.

A produção final pode, eventualmente, prestar-se a uma avaliação global, verificadora, que leve em conta o conjunto dos critérios elaborados e trabalhados ao longo do ensino. Esta não trará muitos problemas quando as exposições tenham sido preparadas e apresentadas individualmente. Para contornar o problema da avaliação de um trabalho realizado em conjunto, pode-se, por exemplo, avaliar a contribuição pessoal de cada aluno, referente a um subtema desenvolvido num fragmento de exposição. Para uma avaliação somatória, é importante que os critérios de avaliação correspondam ao que foi objeto de ensino na seqüência, ou, mais precisamente, aos objetivos didáticos relativos ao domínio dos conhecimentos e dos conhecimentos práticos de linguagem específicos ao gênero trabalhado. Na seqüência proposta para o primário, encontramos uma grade de (auto-)avaliação, elaborada com os alunos, no Capítulo 4.

A exposição, trabalhada de diversos pontos de vista, constitui um gênero particularmente propício, pois permite aos alunos introduzirem-se num discurso monológico de uma certa complexidade. Pode, assim, ser produzida "espontaneamente" em situação, mas baseada num trabalho prévio sobre o conteúdo e numa preparação da forma de linguagem. A exposição completa, assim, o trabalho que envolve situações mais interativas, como a entrevista (ver o capítulo precedente), ou o debate (capítulo seguinte), ou o trabalho mais voltado às questões de prosódia (ver o capítulo sobre a leitura para os outros).<sup>20</sup>

20. Os capítulos referentes à entrevista radiofônica e à leitura para os outros não foram traduzidos neste volume. Já o capítulo sobre o debate regrado, é o próximo, neste livro. [N.T.]



*Referências bibliográficas*

- BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; PASQUIER, A. e DA-  
VAUD, C. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Paris e Neuchâtel, Delachaux  
et Niestlé.
- DE PIETRO, J.-F. e WIRTHNER, M. (no prelo). "L'oral, bon à tout faire?... État  
d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires". *Repères*, 1.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris, Éd. de Minuit.
- \_\_\_\_\_ (1987). *Façons de parler*. Paris, Éd. de Minuit.
- NIDEGGER, C. (1994). "L'enseignement de l'oral en 6<sup>e</sup>: Quelles représentations,  
quels enseignements?". *La Lettre de l'Association DFLM*, 15, pp. 22-24.
- ROULET, E.; AUCHLIN, A.; MOESCHLER, J.; RUBATTEL, C. e SCHEL-  
LING, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berna, Lang.

9. *RELATO DA ELABORAÇÃO DE  
UMA SEQUÊNCIA: O DEBATE PÚBLICO<sup>1</sup>*

*Joaquim Dolz  
Bernard Schneuwly  
Jean-François de Pietro*

O oral se ensina. Para encontrar caminhos para ensiná-lo, elaboramos quatro seqüências didáticas e testamo-las em numerosas salas de aula. Este capítulo contém o relato da elaboração de uma seqüência didática sobre o debate. Recuperando as etapas de concepção e de realização da seqüência, e contando, ao mesmo tempo, a maneira como se constrói uma seqüência desse tipo, através de um constante vaivém entre as hipóteses e o trabalho de campo, desejamos familiarizar o leitor com um procedimento. Assim fazendo, esforçamo-nos também em pensar e em racionalizar *a posteriori*

1. DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J.-F. (1998). "Récit d'élaboration d'une séquence: Le débat public", in: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF Éditeur, pp. 141-162. [N.T.]